Danuta Pluta-Wojciechowska

W kierunku efektywnej pomocy dzieciom z zaburzeniami w rozwoju mowy

Jak to jest BYĆ dzieckiem z zaburzeniami w rozwoju mowy, np. z opóźnionym rozwojem mowy? Z jakimi problemami mierzy się takie dziecko, znajdując się w roli przedszkolaka, ucznia? Określenie sytuacji dzieci z opóźnionym rozwojem mowy w przedszkolu i w klasie szkolnej wymaga podjęcia niełatwych tematów, a mianowicie ustalenia znaczenia posługiwania się językiem w ich życiu oraz analizy cech zaburzonego rozwoju mowy i jego kontekstu, a następnie dopiero opisania form pomocy dziecku.

Tłem dla podejmowanych rozważań może być przywołanie czynników odpowiedzialnych za rozwój mowy, a także określenie, kim jest *homo loquens*. Można zadać pytanie: co oznacza posługiwanie się językiem?, czy też aby ukazać drugą stronę zjawiska: co oznacza niepełne posługiwanie się językiem? To ostatnie wymaga określenia skutków zaburzeń mowy oraz roli nauczyciela, który, oprócz logopedy, może pomóc dziecku.

O znaczeniu języka w życiu dziecka

Język jest jak powietrze. H.-G. Gadamer napisał: „Język jest […] prawdziwym centrum ludzkiego bytowania — jeżeli widzi się go w jemu tylko właściwej dziedzinie, w dziedzinie ludzkiego współbycia, dziedzinie porozumienia, stale na nowo narastającej zgody, niezbędnej ludzkiemu życiu tak

bardzo jak powietrze, którym oddychamy" (Gadamer, 2003: 158). Język, chociaż nie pojawia się znikąd (jest przecież wynikiem progresji wielu funkcji), przychodząc do małego dziecka, stwarza świat na nowo, co oznacza, że od tego szczególnego momentu dziecko „widzi" rzeczywistość i relacje za pośrednictwem kategorii oferowanych przez symbole językowe. Zmienia się też jego sposób komunikacji z innymi, a także wraz z poznawaniem reguł bycia z innymi — życie społeczne. Trzy ważne dziedziny — poznanie, komunikacja i życie społeczne — zostają za pomocą języka wzbogacone, zmienione i „od nowa stworzone". M. Tomasello, komentując to zagadnienie, mówi wręcz o redeskrypcji reprezentacji poznawczych (Tomasello, 2002: 258—262).

Komunikację należy jednakże widzieć bardzo szeroko. R. Jakobson, prowadząc rozważania na temat języka, pisze: „[…] język jest nośnikiem nie tylko komunikacji interpersonalnej, lecz także intrapersonalnej" (Jakobson, 1989: 60). Oznacza to, że dzięki językowi dziecko może komunikować się z sobą, a zatem droga do samego siebie biegnie przez język. Z kolei droga do języka prowadzi przez intencje i umysł innych ludzi.

Niezwykła właściwość symboli językowych. Symbole językowe mają charakter konwencjonalny i są intersubiektywnie podzielane. Te cechy „zabezpieczają komunikację językową", gdyż umożliwiają porozumiewanie się ludzi. Intersubiektywność symboli językowych oznacza, że są przyjęte przez społeczeństwo. Co więcej, są rozumiane przez innych ludzi, mogą być także przez nich użyte, a zatem są dostępne więcej niż jednemu podmiotowi. Ta cecha symboli językowych odróżnia je od sposobów tzw. komunikacji przedjęzykowej, kiedy niemowlę za pomocą np. gestów informuje o czymś drugiego człowieka, rozumiejąc jednak tylko „swoją perspektywę". Czy intersubiektywność symboli to „tylko" tyle? W lingwistyce podkreśla się, że posługiwanie się językiem przez dziecko powoduje, że jego poznanie zostaje ukierunkowane. Oznacza to, że język staje się swoistym „translatorem" otaczającego je świata. S. Grabias pisze na ten temat: „[…] to właśnie język etniczny w jego potocznej odmianie dostarcza jednostkom intersubiektywnych kategorii interpretowania świata. Człowiek bowiem w procesie socjalizacji do szóstego roku życia zdobywa język, a wraz z nim społeczny, utrwalony przez wieki sposób na wyodrębnianie zjawisk rzeczywistości (pojęcia), sposób na porządkowanie zjawisk w czasie i przestrzeni (kategorie gramatyczne) oraz sposób na porządkowanie przekazu (kategorie tekstowe)" (Grabias, 2007: 365).

Z intersubiektywnością symboli językowych wiąże się ich konwencjonalność. Oznacza to, że symbole językowe mają charakter pewnej umowy,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366

zwyczaju. I. Nowakowska-Kempna, powołując się na prace R. Langackera (1987; 1988a; 1988b) oraz A. Wierzbickiej (1988), wskazuje na dwie kategorie środków dostępnych w języku, które umożliwiają człowiekowi wyrażenie myśli, a mianowicie: środki konwencjonalne (seryjne, powtarzalne i ustabilizowane formalnie) oraz środki niekonwencjonalne (związane z potencją i kreatywnością języka) (Nowakowska-Kempna, 1995: 9). Autorka pisze: „[…] znaczenie dla danej osoby staje się o tyle zrozumiałe dla innych, o ile jest skonwencjonalizowane, tj. utrwalone poprzez wielokrotne użycie, a więc reprezentuje standard przywoływany (niejako) automatycznie" (Nowakowska-Kempna, 1995: 112). A zatem kompetentny użytkownik języka z jednej strony musi zachować konwencję, czyli używać języka podobnie jak inni, budując wypowiedzi zgodnie z zasadami morfologii i składni, z drugiej zaś musi być twórczy, co wiąże się z takim ujmowaniem sceny, które uwzględnia różne, często nowe i niezwykłe okoliczności. Ujęcie to koresponduje z komentarzem M. Tomasello (2003: 144).

Homo loquens — człowiek mówiący. Podejmując rozważania na temat znaczenia mowy w życiu człowieka, koniecznie należy zauważyć, że różnie rozkładały się akcenty ukazujące wagę posługiwania się językiem w życiu człowieka, co odzwierciedla historia lingwistyki. Dobrą perspektywą upoważniającą do takich rozważań wydaje się funkcjonujące w literaturze wyrażenie *homo loquens — człowiek mówiący*, obiekt komentarzy W. Doroszewskiego, H. Mierzejewskiej i I. Nowakowskiej-Kempnej. *Homo loquens — człowiek mówiący* oznacza coś więcej niż człowieka mówiącego, a zatem wykonującego sekwencję ruchów warg, języka, mięśni oddechowych itd., czego efektem, mówiąc ogólnie i upraszczając zagadnienie, jest tekst dźwiękowy, który, aby pokazać drugą stronę zjawiska, może być słyszany i zrozumiany.

Analiza terminu *homo loquens* może dotyczyć takich zagadnień, jak: język a komunikacja interpersonalna i intrapersonalna, język a myślenie i poznanie. Swoistą syntezę uwzględniającą różnorodne wątki związane z posługiwaniem się językiem można odnaleźć w opracowaniu S. Grabiasa, który przyjmuje szeroki kontekst analizy tego zagadnienia (2007: 355—356). Z perspektywy językoznawstwa kognitywnego można powiedzieć, że c*złowiek mówiący* to człowiek, którego poznanie, dzięki językowi, zostało uwolnione od aktualnej sytuacji percepcyjnej, tworząc pojęcia-koncepty (na podstawie pojęć starych, doświadczeń zmysłowych, wiedzy kontekstowej itp.) i symbolizując wyniki tego procesu w postaci formy językowej, która oferuje innemu człowiekowi perspektywę rozumienia. A zatem

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366

można wręcz powiedzieć, że w kontekście językoznawstwa kognitywnego *człowiek mówiący* to *człowiek konceptualizujący i symbolizujący*. Posługiwanie się językiem nie tylko zmienia sposób komunikacji z innymi, ale także przeobraża sposób poznania. Przeobraża również sposób funkcjonowania w grupie społecznej.

Montowanie struktur językowych to rzemiosło czy sztuka? Kolejny problem, który warto rozważyć, to ustalenie, czy montowanie struktur językowych jest rzemiosłem czy sztuką. W zależności bowiem od odpowiedzi na to pytanie inaczej będziemy analizować rozwój mowy oraz określać cele terapii logopedycznej. M.R. Mayenowa, prowadząc rozważania na temat życia i dzieła R. Jackobsona, pisze: „[…] trzeba sobie zdawać sprawę z tego, że autentyczna twórczość nie istnieje poza »przymusem« formy i że to istnienie dobrze rozumianych reguł w szachy pozwala na indywidualne style gry" (Mayenowa, 1989: 21). Wobec tego, aby stać się sprawnym i twórczym „monterem wypowiedzi językowych", należy opanować podstawy posługiwania się językiem, a bazą kreatywności językowej dziecka powinno być przyswojenie podstawowych konstrukcji abstrakcyjnych, które umożliwiają dziecięcą twórczość (Tomasello, 2002: 210).

Arystoteles w prosty sposób określa istotę człowieczego szczęścia w mowie: „[…] mowa artykułowana zaś ma na celu wyższe zadowolenie; […] oddech jest […] do wydawania głosu i zapewnienia w ten sposób jestestwu wyższego szczęścia" (Arystoteles, 1988: 98—99). Parafrazując słowa Arystotelesa i uwzględniając perspektywę zawartą w wyrażeniu *homo loquens*, możemy powiedzieć: człowiek mówiący — człowiekiem szczęśliwym.

Rozwój jako centralne pojęcie ontogenezy

Sposób badania i analizy rozwoju mowy. Przyjęcie tezy, że rozwój jest pojęciem konstytuującym istotę ontogenezy, otwiera możliwość nie tylko analiz teoretycznych istoty opóźnienia, ale także ustalenia praktycznych wskazań dotyczących pomocy dziecku. Problem ten jest istotny, gdyż — jak wyraziście ujął to B.J. Wadsworth, komentator dzieła J. Piageta, komentując znaczenie mowy w życiu dziecka — „mowa (i inne formy reprezentacji) otwiera drzwi, które wcześniej były przed dzieckiem zamknięte" (Wad-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366

sworth, 1998: 76). Można zatem zadać pytanie: w jaki sposób rozwijająca się z zaburzeniami mowa dziecka umożliwia mu otwieranie drzwi, o których mówi autor? Rozwój umiejętności posługiwania się językiem ma znaczenie kluczowe w rozwoju dziecka, gdyż z jednej strony świadczy o jego prawidłowym rozwoju, z drugiej zaś posługiwanie się językiem jest ważnym determinantem rozwoju[1]. Istotę takiej perspektywy odnajdujemy w komentarzu S. Grabiasa, który stwierdza, że kompetencja językowa umożliwia dostęp do kompetencji kulturowej i kompetencji komunikacyjnej (Grabias, 1997: 31).

Jaka jest zatem „zawartość" rozwoju mowy, w tym mowy dzieci z zaburzeniami, w rozwoju mowy? Odpowiedź na to pytanie determinuje konieczność rozważenia cech prawidłowego rozwoju mowy, co umożliwia analizę dostrzeganych u dzieci odmienności.

Interesującą analizę „zawartości" rozwoju przeprowadził L. Wygotski, który przedstawił spójną teorię, umożliwiającą analizę zmian progresywnych, uwzględniającą poziom aktualnego rozwoju i sferę najbliższego rozwoju (Wygotski, 2002). Podział na etapy rozwoju mowy wskazuje na sekwencyjność pojawiania się zmian progresywnych, co wiąże się z wyodrębnieniem najistotniejszych etapów, które — zdaniem badaczy — powinny wystąpić w określonym wieku oraz zgodnie z określonym w modelu wzorcem, np. sylaba otwarta w gaworzeniu złożona z głosek prymarnych. Zwróćmy uwagę, że wyniki badań rozwoju mowy w ujęciu kognitywnym wskazują jednak na pewne odmienności rozwoju mowy dzieci (Dąbrowska, Kubiński, 2003: 16). Są to niezmiernie ważne ustalenia. Uwzględnianie kluczowych, pojawiających się w określonej sekwencji etapów umożliwia jednak monitorowanie i kontrolę rozwoju, a także programowanie terapii. Obserwację rozwoju mowy, prowadzoną z perspektywy etapów opisanych w typowym, prototypowym wzorcu, należałoby jednak uzupełnić analizą o charakterze intraindywidualnym[2], co ukazałoby właściwy każdemu dziecku model rozwoju.

---

[1] M. Grochowalska pisze: „[…] komunikacja to efekt i czynnik rozwoju, a zdolność do porozumiewania się świadczy o prawidłowym rozwoju jednostki" (2002: 10).

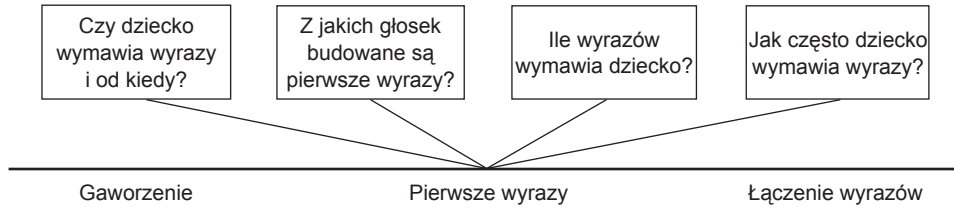
[2] Analiza intraindywidualna rozwoju dotyczy obserwowanych u jednego dziecka zmian rozwojowych, które odbywają się w czasie. Innymi słowy, logopeda ocenia progresję zmian, uwzględniając dostępne dane na temat rozwoju dziecka, czyli swoje badania tego samego dziecka sporządzane w różnym czasie. Pozwala to na określenie indywidualnego tempa dokonujących się przemian, także pod wpływem terapii logopedycznej. Analiza ta jest niezmiernie cenna, gdyż umożliwia między innymi ocenę efektywności terapii logopedycznej. O takiej perspektywie analizowania indywidualnego rozwoju dziecka pisze T. Gałkowski (2008: 12—13).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366

Przyjmując pewne uproszczenia, progresję zmian w rozwoju mowy, ale nie tylko, można opisywać z perspektywy:

- tempa, czyli szybkości dokonywania się przemian rozwojowych przez porównanie stwierdzanych oznak obserwowanych u dziecka z modelem normatywnym,
- rytmu, czyli pewnej płynności, regularności występowania zmian rozwojowych, co umożliwia analiza rozwoju o charakterze intraindywidulanym,
- istoty zachodzących przemian, które należy rozumieć jako zmiany jakościowe i ilościowe; pierwsze z nich określają cechy kluczowego etapu, drugie zaś wiążą się z ustaleniem pewnej intensywności, a więc ich ilości i częstości.

Badanie rozwoju mowy dziecka powinno zmierzać do ustalenia wymienionych tu cech. Przykład takiego postępowania pokazano na rysunku 1, przedstawiając sposób analizowania jednego z kluczowych etapów rozwoju mowy „pierwsze wyrazy".


Czy dziecko wymawia wyrazy i od kiedy?
Z jakich głosek budowane są pierwsze wyrazy?
Ile wyrazów wymawia dziecko?
Jak często dziecko wymawia wyrazy?
Gaworzenie
Pierwsze wyrazy
Łączenie wyrazów

Rys. 1. Sposób analizy modelu rozwoju mowy na przykładzie etapu „pierwsze wyrazy"

W postępowaniu logopedycznym należy uwzględniać bezpośrednie badanie mowy dziecka, wywiad z rodzicami, analizę karty logopedycznej (jeśli dziecko uczęszczało na terapię), co umożliwi określenie indywidualnego tempa i rytmu rozwoju mowy.

Droga od krzyku do głoski w wyrazie niosącym znaczenie. W neurologii wymienia się następujące czynniki odpowiedzialne za niezakłócone nabywanie mowy: prawidłowy rozwój i dojrzewanie ośrodkowego układu nerwowego oraz właściwą koordynację nerwowo-mięśniową narządów artykulacyjnych i koordynację oddychania, prawidłowe ukształtowanie i funkcjonowanie narządów artykulacyjnych, sprawne działanie analizatora słuchowego, wzrokowego i kinestetycznego, odpowiednie warunki środowiskowe oraz prawidłowy rozwój fizyczny, ruchowy i psychiczny (Dilling-Ostrowska, 1990: 189; 1984: 18—31; Sadowska, 2001: 5—64; Sadowski, 2005: 43—153). Takie ujęcie koresponduje ze stanowiskiem

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366

A. Pruszewicza, który wymienia następujące determinanty prawidłowego przebiegu rozwoju mowy: prawidłowa czynność analizatora słuchowego i wzrokowego, sprawność systemu motoryczno-kinetycznego i centralnych ośrodków mowy, socjopsychologiczna stymulacja, prawidłowy rozwój psychosomatyczny (Pruszewicz, 1992: 222).

Zwróćmy jednak uwagę, że w opisach zaburzeń mowy, jakie spotykamy w naukach medycznych, przeważa ujęcie anatomiczno-fizjologiczne, w zależności od reprezentowanej subdyscypliny, ze szczególnym wyróżnieniem np. funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego. Należy jednak podkreślić, że współczesna neurologia, neurolingwistyka i neurologopedia wykraczają poza tradycyjne poszukiwanie lokalizacji struktur mózgowych odpowiedzialnych za procesy mówienia i rozumienia mowy. Prowadzone badania mają na celu wyjaśnianie mechanizmów neuronalnych zaangażowanych w posługiwanie się językiem, zarówno w normie, jak i w patologii. Przykładem osiągnięć w tej dziedzinie są ustalenia J. Konorskiego i A.R. Łurii, koncepcja tzw. plastyczności mózgu i koncepcja neuronów zwierciadlanych (Bauer, 2008; Konorski, 1969; Łuria, 1976). W psychologicznym ujęciu rozwoju komunikacji językowej podkreśla się powstawanie mowy podczas całokształtu działania i myślenia dziecka. Splot działania, myślenia i mowy jest widoczny w koncepcji J. Piageta, który mowę w fazie przedoperacyjnej traktuje jako jedną z form reprezentacji, obok naśladownictwa odroczonego, zabaw symbolicznych, rysunku oraz obrazu umysłowego (Wadsworth, 1988: 99).

Określanie czynników odpowiedzialnych za rozwój mowy jest zatem przedmiotem wielu dyscyplin. Każda z nich w nieco inny sposób profiluje determinanty związane z tym procesem. Logopedia, jako dziedzina teoretyczna i praktyczna, a także interdyscyplinarna, pretenduje do roli nauki integrującej osiągnięcia wielu dyscyplin zajmujących się mową. Interpretacja wielu zjawisk natury medycznej lub fizycznej nie była przez długie lata możliwa ze względu na brak naukowych pojęć, które ułatwiałyby zrozumienie i odzwierciedlenie występujących w praktyce zjawisk i mechanizmów. Analogicznie, zrozumienie skomplikowanego procesu posługiwania się językiem przez człowieka wymaga stworzenia pewnego systemu pojęć, które w sposób symboliczny i wysoce metaforyczny przybliżają jego istotę. Sięgając do czasów Arystotelesa, który powiedział po prostu: „Głos bowiem jest dźwiękiem posiadającym określone znaczenie, a nie prostym (uderzeniem) wciągniętego powietrza" (Arystoteles, 1988: 99), trudno nie zobaczyć usilnej woli badaczy, którzy dążyli do zrozumienia ludzkiego fenomenu, jakim jest mowa.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366

Jeden z modeli, będący swoistą interpretacją posługiwania się językiem, proponuje lingwistyka kognitywna[3], której czołowy przedstawiciel R. Langacker opisuje wykorzystanie modelu sieciowego, będącego próbą przybliżenia mechanizmu złożonych zjawisk neuronalnych, aktywizowanych podczas nabywania języka i korzystania zeń, do opisu zjawisk i mechanizmów językowych.

Pisząc o efektywnej komunikacji językowej, S. Grabias wskazuje na posiadanie kompetencji (językowej, komunikacyjnej, kulturowej[4]) oraz dysponowanie sprawnościami, które mają charakter biologiczny (procesy percepcyjne i realizacyjne) i umysłowy (komunikacyjne czynności umysłowe). Autor wskazuje, że sprawności biologiczne mają różny charakter i dotyczą zarówno procesów percepcyjnych, jak i realizacyjnych. Wśród czynności umysłu zaangażowanych i warunkujących komunikację autor wymienia sprawność systemową (budowanie poprawnych zdań) oraz sprawność komunikacyjną (posługiwanie się językiem w różnych sytuacjach społecznych). Ujawniają się one w postaci korzystania z kompetencji (Grabias, 1997: 32).

Zgodnie ze współczesną wiedzą, wynikającą z analizy mechanizmów rozwojowych zaangażowanych w przyswajanie języka, podkreśla się z jednej strony znaczenie rozwoju zdolności społeczno-poznawczych, wśród

---

[3] Spójną definicję kognitywizmu odnajdujemy w *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* pod redakcją S. Dubisza, który w taki sposób pisze na ten temat: *jęz*. „kierunek współczesnego językoznawstwa, nawiązujący do psychologii i antropologii, zakładający paralelizm struktury języka i obrazu świata zawartego w wypowiedziach użytkowników języka, będącego interpretacją świata pozajęzykowego, a nie jego lustrzanym odbiciem, oraz nieostrość granic między gramatyką, semantyką a pragmatyką; lingwistyka kognitywna" (Dubisz, 2004).

[4] Według autora, „[kompetencja językowa to] nieuświadomiona wiedza na temat zasad budowania zdań gramatycznie poprawnych. O kompetencji językowej decydują: a. tkwiący w umyśle człowieka pełny zasób właściwych polszczyźnie fonemów, zbiór morfemów leksykalnych i gramatycznych oraz b. znajomość reguł morfonologicznych, morfologicznych i składniowych, pozwalających z fonemów budować konstrukcje morfemowe, z morfemów zaś zdania". Z kolei „[kompetencja komunikacyjna] to wiedza na temat zasad użycia języka w grupie społecznej. Wiedzę tę zdobywamy w procesie socjalizacji. Ujawnia się ona w postaci systemu reguł, które organizują zachowania językowe na trzech płaszczyznach. Są to: reguły organizujące językowe role społeczne i reguły organizujące wypowiedzi przystające do sytuacji (tzw. reguły odpowiedniości), reguły organizujące wypowiedzi skuteczne (dotyczą wiedzy na temat sposobów realizowania intencji". Definiując kompetencję kulturową, autor utożsamia ją z wiedzą na temat zjawisk rzeczywistości. „Wiedza ta powstaje przy udziale języka" (Grabias, 1997: 30—31, zob. także Grabias, 2001). Obszerne rozważania na temat kompetencji i sprawności można odnaleźć także w książce Z. Dołęgi (2003).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366

których istotna jest zdolność rozumienia innych jako „takich samych jak ja", udział w polu wspólnej uwagi, rozumienie intencji itd., z drugiej zaś akcentuje się znaczenie tzw. neurofizjologicznego programowania od okresu prenatalnego. Specyficzne ludzkie zdolności poznawcze pojawiają się u człowieka w toku procesów społeczno-kulturowych, a genetycznie zaprogramowany rozwój przebiega w ontogenezie w interakcji z otoczeniem fizycznym i społecznym. Udział człowieka, a wraz z nim transmisji kulturowej, jest niezbędny dla konstytuowania się zdolności poznawczych człowieka, a co się z tym wiąże — dla przyswajania języka. Odziedziczenie cech biologicznych gatunku ludzkiego umożliwia dziecku pewne funkcjonowanie percepcyjne, behawioralne i poznawcze, ale nie jest wystarczające dla ludzkiego wymiaru rozeznawania świata, jego przekształcania oraz kontaktu z innymi ludźmi i z samym sobą.

Ontogeneza człowieka jest długa, a jego istotna część to uczenie się indywidualne[5] i kulturowe[6]. Od chwili przyjścia na świat noworodka te dwie ścieżki rozwojowe są z sobą nierozerwalnie splecione i jednocześnie są elementami jednego procesu. Dlatego w określaniu czynników rozwoju mowy należy uwzględniać zarówno jedną, jak i drugą ścieżkę rozwojową.

Małe i zdrowe dziecko, przychodząc na świat, korzysta zatem z bogactwa biologicznego i kulturowego, co umożliwia mu przyswojenie języka i wyrażanie za jego pomocą swoich intencji. Opisane pokrótce mechanizmy rozwoju mowy, podkreślane w najnowszej literaturze lingwistycznej, logopedycznej i neurologicznej, znajdują wyraz w przygotowanym przeze mnie modelu określającym drogę „od krzyku do głoski w wyrazie niosącym znaczenie", który wyodrębnia następujące istotne ścieżki w pokonaniu tej drogi, profilując w szczególny sposób wykonawczą bazę mowy:

- **rozwój i trening czynności prymarnych,** czyli oddychania oraz przyjmowania pokarmów (czynności kształtujących się na bazie motoryki pierwotnej), ale także rozwój, w różnym zakresie związanych z nimi, innych niewerbalnych czynności kompleksu ustno-twarzowego, takich jak mimika twarzy, autobadanie, autoeksperymentowanie i autozabawy orofacjalne, odczuwanie doznań płynących z jamy ustnej, konstytuujących wraz z układem nerwowym ruchową bazę mowy:
  — w okresie prenatalnym,
  — w okresie postnatalnym;

[5] Uczenie się indywidualne dotyczy tego, czego organizm może nauczyć się sam.

[6] Uczenie się kulturowe dotyczy tego, czego organizm może nauczyć się dzięki wpływom innych osób lub wytworów kultury. Zob. ujęcie tego zagadnienia prezentowane przez M. Tomasello (2002: 72—73).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366

- **rozwój i trening słuchowy** konstytuujący podstawy formowania się wzorców głosek, czyli fonemów; proces słyszenia zostaje zapoczątkowany w okresie prenatalnym,
- **rozwój i trening tworzenia dźwięków, także głosek, wykorzystujący w różnym zakresie tor głosowo-artykulacyjny** (zgodnie z rozwojem normatywnym): obejmuje on różnorodną aktywność dźwiękową od krzyku do głoski w wyrazie poprzez różne formy dźwiękowe tworzone z wykorzystaniem różnych części toru głosowo-artykulacyjnego, co ma związek z cechami biologicznymi, a z czasem znaczenia nabierają też cechy języka, na który eksponowane jest dziecko; dźwiękowa aktywność może przybierać różne formy, a mianowicie:
  — sygnalizowanie różnych potrzeb dziecka (krzyk, płacz, kwilenie),
  — produkowanie dźwięków o profilu samogłoskowym i spółgłoskowym (czyli przypominających samogłoski i spółgłoski),
  — produkowanie samogłosek i spółgłosek głównie w sylabach,
  — produkowanie głosek w wyrazach;
- **rozwój i trening kulturowy, a wraz z nim zdolności społeczno-poznawczych,** w szczególności wspólnej uwagi, wspólnego zaangażowania i uczenia się przez naśladowanie, co jest niezbędne do przyswajania mowy, w tym wypowiedzenia pierwszego słowa;
- **rozwój w obrębie innych „ścieżek" ontogenezy**: rozwój postawy, rozwój lokomocji, rozwój manipulacji, rozwój zabawy, rozwój społeczny, a także rozwój i trening percepcji wzrokowej, pamięci.

Takie podejście, wyodrębniające poszczególne ścieżki rozwojowe, akcentuje w szczególności rozwój mowy w aspekcie ruchowym, ale jest zgodne z ujęciem proponowanym przez J. Cieszyńską i M. Korendo (2007), chociaż akcenty wyprofilowanych czynników zostały rozłożone inaczej.

Kategorie analizy opóźnionego rozwoju mowy. Z przedstawionej analizy wynika, że opis istoty zaburzeń rozwoju mowy powinien uwzględniać:

- odmienności w zakresie tempa i rytmu rozwoju mowy, a także zaburzenia o charakterze ilościowym i jakościowym,
- przedmiot zaburzeń (system fonetyczny, semantyczny, syntaktyczny, sposób realizacji cech parajęzykowych itd.),
- kontekst stwierdzonych zaburzeń, co ma związek z analizą mechanizmu wadliwego przyswajania mowy, a zatem wyjaśnienie etiologii, czyli określenie właściwości czynników determinujących specyfikę obserwowanych objawów,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366

- skutki zaburzeń rozwoju mowy dla poznania, komunikacji i życia społecznego.

Każda z wyróżnionych kategorii wymaga osobnej analizy, co umożliwia projektowanie działań terapeutycznych.

O niektórych mitach na temat terapii logopedycznej

Najpierw trzeba obalić mity na temat terapii logopedycznej dziecka z zaburzeniami w rozwoju mowy. Wiele dzieci z zaburzeniami w rozwoju mowy zgłasza się do logopedy zbyt późno. O tym wie, jak przypuszczam, każdy logopeda. Znając normatywny model rozwoju mowy, można bardzo wcześnie, bo już od momentu narodzin, monitorować ten rozwój oraz — w przypadku stwierdzonych odmienności — rozpocząć terapię logopedyczną. Dlaczego jednak wiele dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy trafia do logopedy dopiero w 3. lub 6. roku życia? W moim przekonaniu powodów jest wiele, a do najczęstszych należy przekonanie niektórych specjalistów (np. lekarzy), że: „Do logopedy idziemy z dzieckiem, które już mówi". „Proszę poczekać, dziecku to przejdzie". „Pani syn/córka ma pewnie indywidualny sposób rozwoju mowy".

Podobnych mitów można przytoczyć więcej:

- „rozwijającemu się dziecku nie należy pomagać, bo wyrośnie na człowieka niesamodzielnego",
- „gdy dziecko pójdzie do przedszkola, to nauczy się mówić",
- „tzw. kąpiel słowna jest najlepszym sposobem stymulowania rozwoju mowy",
- „dziecko niemówiące albo mówiące nieprawidłowo należy od razu uczyć wypowiadania słowa",
- „terapia logopedyczna powinna się rozpocząć, gdy stwierdzi się u dziecka opóźniony rozwój mowy, co można rozpoznać około 3. roku życia",
- „dziecku z zaburzeniami w rozwoju mowy należy ustępować, ponieważ jest takie biedne".

Przyjmowanie tego typu stwierdzeń za prawdziwe może skutkować brakiem lub opóźnieniem pomocy dziecku z zaburzeniami w rozwoju mowy lub też podjęciem terapii nie dość efektywnej. Obszerną polemikę

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366

z wymienionymi opiniami przeprowadziłam w książce *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia* (Pluta-Wojciechowska, 2011). W tym miejscu wskażę najistotniejsze aspekty podjętej przeze mnie dyskusji. Odmienność postaw związanych z przytoczonymi mitami w porównaniu z postulowanymi zachowaniami można przedstawić za pomocą antynomii, które przyjmują następującą postać:

- od pozostawiania dziecka samemu sobie do **bycia z dzieckiem,** obcowania z jego emocjami i uczuciami przez różnego rodzaju relacje naprzemienne, głównie w rozmowie, co uwzględnia podmiotowe traktowanie dziecka od urodzenia i wynika z uznania, że rozmowa jest niezbędnym medium przyswajania języka (Milewski, 2004; Rocławski, 1991; Tomasello, 2002),
- od monologu dorosłego podczas tzw. kąpieli słownej, która przypomina raczej wykład i prelekcję, do **„dialogu" z dzieckiem od urodzenia;** dialog ten może przyjąć rozmaitą formę w pierwszych miesiącach życia, są to różnego rodzaju relacje naprzemienne, które stają się podwaliną postaw komunikacyjnych (Milewski, 2004; Rocławski, 1991; Tomasello, 2002),
- od pozostawienia dziecka samemu sobie do **promowania naśladownictwa i udzielania dziecku konstruktywnego wsparcia i współpracy**, które są podstawowymi metodami uczenia się języka (Tomasello, 2002),
- od uznania stymulacji w przedszkolu jako substytutu terapii logopedycznej dla dzieci niemówiących do **przyznania środowisku przedszkolnemu uzupełniającej, ale niezwykle ważnej roli w terapii logopedycznej,**
- od uznania, że pierwsze słowo pojawia się znikąd, do uznania znaczenia rozwoju przedjęzykowego, odbywającego się od urodzenia w obrębie różnych funkcji albo inaczej — od biernego czekania na pierwsze słowo do **konstruowania przedpola uruchamiającego różne funkcje prowadzące do jego wymówienia,**
- od uczenia dźwiękowych etykiet słów do uczenia uwzględniającego sekwencję **intencja—konceptualizacja—symbolizacja i realizacja** (Pluta-Wojciechowska, 2011, Langacker, 1995),
- od czekania z pomocą logopedyczną dziecku z rozszczepem do czasu operacji chirurgicznej do **podejmowania wczesnych działań stymulujących, wspierających i korekcyjnych od urodzenia,**
- od politowania i rozpieszczania do traktowania dziecka z zaburzeniami w rozwoju mowy jako **podmiotu zmagającego się z trudną sytuacją i niesienia konstruktywnej pomocy**.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366

O niektórych skutkach zaburzeń w rozwoju mowy. Sytuację dziecka z zaburzeniami w rozwoju mowy można opisywać za pośrednictwem wyróżnionych kategorii analizy, a także z wykorzystaniem ustaleń dotyczących znaczenia przyswojenia języka w życiu człowieka. Zakres wyznaczonych w taki sposób aspektów analizy jest niezwykle szeroki. Do szczególnie istotnych problemów, które bezpośrednio wpływają na sytuację dziecka z zaburzeniami w rozwoju mowy w przedszkolu i w klasie szkolnej, należą:

- skutki zaburzeń mowy dla poznania, komunikacji i socjalizacji,
- skutki wczesnej i zbyt późnej terapii logopedycznej,
- działania i postawa dorosłych, w tym nauczycieli.

Brak czy niedostateczne opanowanie kompetencji językowej uniemożliwia lub zakłóca dostęp do kompetencji kulturowej i kompetencji komunikacyjnej, co w efekcie może rodzić trudności:

- w zdobywaniu wiedzy o świecie, posługiwaniu się innymi formami przekazu języka — czytaniem i pisaniem,
- w efektywnej komunikacji, co oznacza m.in. trudności w realizowaniu swoich intencji, życzeń, próśb, chceń,
- w procesie socjalizacji, co może mieć związek z nierozumieniem reguł społecznych, trudnościami w werbalizowaniu własnych intencji i stygmatyzacją otoczenia, która może wystąpić w związku z odmiennościami mowy dziecka obserwowanymi przez otoczenie.

„Biedne dziecko" czy walczący podmiot? Pytanie to wiąże się z refleksją związaną z traktowaniem dziecka z zaburzeniami w rozwoju przez dorosłych, w szczególności przez nauczycieli. Myślę, że odpowiedź jest następująca: dziecko z zaburzeniami w rozwoju należy traktować jak podmiot zmagający się z trudną sytuacją. Trudna sytuacja dziecka wynika z jego zaburzeń w rozwoju mowy, prowadzących do zakłóceń w komunikacji językowej z innymi. Skoro tak, to rolą dorosłych pomagających dziecku powinno być towarzyszenie mu w tej trudnej sytuacji i uczenie konstruktywnych zachowań. Psychologia zna sytuacje określane jako trudne i definiuje wyraźnie, jak można pomagać człowiekowi znajdującemu się w takim położeniu.

Poniżej zamieszczam kilka praktycznych wskazówek dotyczących tego, jak traktować dziecko z zaburzeniami w rozwoju w przedszkolu i w klasie szkolnej. Mam na myśli dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, jąkające się, mówiące w sposób bardzo niewyraźny, wzbudzający niezdrowe zainteresowanie rówieśników, jak również inne dzieci cierpiące z powodu różnych zakłóceń w rozwoju:

- dostarczanie dziecku wsparcia emocjonalnego,
- zwiększanie umiejętności dziecka w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366

- wzmacnianie mocnych stron dziecka,
- stwarzanie przeciwwagi dla urazowych przeżyć,
- aktywne wprowadzanie dziecka w grupę rówieśniczą,
- udział dziecka w zajęciach socjoterapeutycznych,
- budowanie różnych źródeł wsparcia emocjonalnego,
- uczenie dziecka konstruktywnych sposobów funkcjonowania,
- prezentowanie przez dorosłych w kontakcie z dzieckiem postawy, która uwzględnia perspektywę „DZIECKA z trudnościami w rozwoju", a nie „dziecka Z TRUDNOŚCIAMI W ROZWOJU",
- stosowanie metody aktywnego słuchania, która umożliwia bliskie bycie z dzieckiem i towarzyszenie dziecku w nurtujących je problemach,
- stawianie dziecku realnych wymagań, które może ono spełnić, a nie „odpuszczanie", bo „takie biedne",
- nawiązywanie współpracy z rodzicami lub innymi osobami zajmującymi się dzieckiem w domu lub w poradniach specjalistycznych i wspólne organizowanie środowiska w taki sposób, aby sprzyjało ono kształtowaniu się konstruktywnych postaw dziecka.

B.J. McWilliams, H.L. Morris i R.L. Shelton, komentując podstawowe zasady terapii logopedycznej, piszą o tym, że dzieci szczęśliwe to te, które pomimo swoich braków są w stanie najlepiej wykorzystać swoje możliwości; nieszczęśliwe zaś to te, które za wszelką cenę próbują osiągnąć cele poza swoim zasięgiem — takie dzieci nigdy nie wykorzystają w pełni swojego potencjału (1990: 239—240). Każde dziecko powinno odnaleźć swoją drogę do języka i do innych ludzi. My, dorośli, mamy mu w tym pomóc i w tej drodze towarzyszyć.

Odrębnym ważnym problemem jest nauczyciel jako podmiot zmagający się z trudną sytuacją, którą może być dla niego praca z dzieckiem z zaburzeniami w rozwoju, z rodzin dysfunkcyjnych itd. Jest to jednak temat na kolejne rozważania.

Bibliografia

Arystoteles, 1988: *O duszy*. Tłum. P. Siwek. Warszawa, PWN.

Bauer J., 2008: *Empatia. Co potrafią neurony zwierciadlane*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Cieszyńska J., Korendo M., 2007: *Wczesna interwencja terapeutyczna*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366

Dąbrowska E., Kubiński W., 2003: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. W: Dąbrowska E., Kubiński W., red.: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków, Wydawnictwo Universitas, s. 9—29.

Dilling-Ostrowska E., 1984: *Rozwój i zaburzenia mowy u dzieci w zależności od stopnia dojrzałości układu nerwowego.* W: Szumska J., red.: *Zaburzenia mowy u dzieci*. Warszawa, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, s. 18—31.

Dilling-Ostrowska E., 1990: *Zaburzenia mowy*. W: Czochańska J., red.: *Neurologia dziecięca*. Warszawa, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, s. 189—199.

Dołęga Z., 2003: *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa — prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Dubisz S., red., 2004: *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN [wersja elektroniczna].

Gadamer H.-G., 2003: *Człowiek i język*. W: Godlewski G., red.: *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 153—159.

Gałkowski T., 2008: *O potrzebie wspólnego języka w psychopatologii rozwojowej i rehabilitacji*. W: Łojek E., Bolewska A., red.: *Wybrane zagadnienia rehabilitacji neuropsychologicznej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, s. 12—13.

Grabias S., 1997: *Mowa i jej zaburzenia*. „Audiofonologia", T. 10, s. 9—36.

Grabias S., 2001: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej.

Grabias S., 2007: *Język, poznanie, interakcja*. W: Woźniak T., Domagała A., red.: *Język, interakcja, zaburzenia mowy. Metodologia badań*. T. 2. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, s. 355—377.

Grochowalska M., 2002: *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Jakobson R., 1989: *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*. Wybór, redakcja naukowa i wstęp M.R. Mayenowa. Warszawa, PIW.

Konorski J., 1969: *Integracyjna działalność mózgu*. Warszawa, PWN.

Langacker R., 1987: *Foundations of Cognitive Grammar.* T. 1. Stanford, Stanford University Press.

Langacker R., 1988a: *A View of Linguistic Semantics.* In: Rudzka-Ostyn R.: *Topic in Cognitive Linguistic*. Amsterdam, s. 49—98.

Langacker R.,1988b: *An Overview of Cognitive Grammar*. In: Rudzka-Ostyn R.: *Topic in Cognitive Linguistic.* Amsterdam, s. 3—48.

Langacker R., 1995: *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Langacker R., 2001: *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Łuria A.R., 1976: *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki. Wybór prac*. Warszawa, PWN.

Mayenowa M.R., 1989: *Roman Jacobson — uczony i człowiek*. W: R. Jacobson: *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*. Wybór, redakcja naukowa i wstęp M.R. Mayenowa. Warszawa, PIW, s. 5—39.

McWilliams B.J., Morris H.L., Shelton R.L., 1990: *Cleft Palate Speech*. Philadelphia, B.C. DECKER.

Milewski S., 2004: *Mowa dorosłych kierowana do niemowląt*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366

Nowakowska-Kempna I., 1995: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*. Warszawa, WSP.
Pluta-Wojciechowska D., 2011: *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
Pruszewicz A., 1992: *Foniatria kliniczna*. Warszawa, PZWL.
Rocławski B., 1991: *Kształtowanie komunikacyjnych postaw u dzieci w wieku niemowlęcym*. W: Rocławski B., red.: *Opieka logopedyczna od poczęcia*. Gdańsk, Zakład Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego, s. 85—89.
Sadowska L., 2001: *Rozwój dziecka. Podstawy anatomiczne i patofizjologiczne.* W: Sadowska L., red.: *Neurokinezjologiczna diagnostyka i terapia dzieci z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego*. Wrocław, Wydawnictwo AWF, s. 5—64.
Sadowski B., 2005: *Rola mózgu w procesach nadawania i odbioru mowy*. W: Gałkowski T., Szeląg E., Jastrzębowska G., red.: *Podstawy neurologopedii*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 43—153.
Tomasello M., 2002: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa, PIW.
Tomasello M., 2003: *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?* W: Dąbrowska E., Kubiński W., red.: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków, Wydawnictwo Universitas, s. 144—222.
Wadsworth B.J., 1998: *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa, WSiP.
Wierzbicka A., 1988: *The Semantics of Grammar*. In: *Studies in Language Companion*. Series 18. Amsterdam, Philadelphia.
Wygotski L., 2002: *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie.* Brzezińska A., M. Marchow M., red. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Danuta Pluta-Wojciechowska

How to effectively assist children with disturbed speech development

Summary

The author ponders the meaning of speech in human life, which serves as a pretext for pinpointing the effects of disturbed speech development in children. Taking into account the state-of-the-art achievements of speech and language therapy, the author specifies various developmental paths on "moving from a scream to a phone in a word bearing a meaning". The important thread of the thread of this discussion is to overthrow the myths referring to speech and language therapy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366

Danuta Pluta-Wojciechowska

Effektive Unterstützung der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen

Zusammenfassung

Die Verfasserin befasst sich mit der Bedeutung des Sprachgebrauchs im menschlichen Leben und mit den Folgen der bei den Kindern auftretenden Sprachentwicklungsstörungen. Neueste Errungenschaften der Logopädie in Betracht ziehend zeigt sie verschiedene Sprachentwicklungswege „auf dem Wege von einem Schrei zu einem Laut in einem bedeutungstragenden Wort". In ihrem Artikel versucht sie auch, die über logopädische Therapie geisterten Legenden zu widerlegen.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3374773A39646366